

**João Pedro Belo Rita**

**As Funções Desempenhadas pelos Docentes de  
Educação Física e a Percepção sobre os Processos de  
Negociação na Sala de Aula**

**Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2012**

**JOÃO PEDRO BELO RITA**

**As Funções Desempenhadas pelos Docentes de  
Educação Física e a Percepção sobre os Processos de  
Negociação na Sala de Aula**

Tese apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

Lisboa

2012

## **Agradecimentos**

Aos meus orientadores, Professora Doutora Maria Odete Emygdio da Silva e Professor Doutor Francisco Ramos Leitão, pela paciência e ajuda para que terminasse este trabalho com sucesso.

Aos meus pais, que investiram muito na minha formação. Pelo carinho e apoio transmitido ao longo destes anos.

Ao meu avô, que admiro e que é um exemplo para mim. E às minhas avós, que me abandonaram nestes últimos anos, mas de quem me lembro todos os dias pela falta que me fazem.

À especial Joana, pela ajuda que me deu ao longo de toda a Licenciatura e Mestrado.

## Resumo

O presente estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, procura compreender a influência do desempenho dos cargos de coordenação/gestão pedagógica, direcção de turma, coordenação de departamento e de projectos, na percepção dos professores de Educação Física (EF) sobre os processos de negociação em sala de aula. A amostra é constituída por 162 professores de Educação Física, 100 do género feminino (61.7%) e os restantes ( $n=62$ , 38.3%) do género masculino, tendo a maioria ( $n=126$ , 77.8%) experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Pelo teste *t-Student* para amostras independentes observámos que professores com e sem experiência nas funções mencionadas não manifestam percepções dos processos de negociação significativamente diferentes, sendo que em comparação com outras dimensões estes dados são bastante inferiores. Contudo, reconhecemos os claros benefícios da negociação professor/aluno, tornando-se os últimos agentes activos e participativos no seu processo educativo.

**Palavras-chave:** Alunos, Cargos de Coordenação e Direcção, Negociação, Professores.

## Abstract

The present study, performed on the scope of the *Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*, of *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, aims to understand the influence of performing positions of coordination/educational management, class management, department management and project coordination, on the perception of the negotiation processes in the class room, of Physical Education (PE) teachers. The sample is constituted by 162 PE teachers, 100 (61.7%) from the feminine gender and the remainder ( $n=62$ , 38.3%) of the masculine gender, the majority ( $n=126$ , 77.8%) with experience with students with special education needs. By the t-student for independent samples we've observed that the teachers with and without experience on the mentioned functions don't manifest significative differences on the perceptions of the negotiation processes, and in comparison with other dimensions these data are quite inferior. However, we recognize the clear benefits of the teacher/student negotiation, becoming the last one's active and participant agents in their educative process.

**Key-words:** Students, Coordination and Management Positions, Negotiation, Teachers.

## Índice Geral

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>1</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>3</b>
<b>Índice Geral .....</b>	<b>4</b>
<b>Índice de Gráficos.....</b>	<b>6</b>
<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>6</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento Teórico .....</b>	<b>10</b>
1.1- Inclusão.....	11
1.2- Formação de Professores: um factor facilitador da inclusão de Alunos com NEE.....	13
1.3 – A Importância da Atitude dos Professores de Educação Física Relativamente à Inclusão .....	17
1.4- Inclusão em Educação Física.....	20
1.5- Percepções dos Professores e as suas Expectativas.....	24
1.6-A Importância dos Cargos na Escola.....	26
<b>Capítulo II - Metodologia .....</b>	<b>29</b>
2.1-Objectivos.....	30
2.2-Questão de partida .....	30
2.3-Amostra .....	30
2.3.1-Characterização da amostra .....	31

2.4-Instrumento de Recolha de Dados .....	35
2.5-Variáveis do Estudo.....	36
2.5.1- Variáveis Independentes .....	36
2.5.2- Varáveis Dependentes.....	36
2.6 – Hipóteses do Estudo.....	36
2.7 - Procedimentos .....	37
2.7.1 – Procedimentos Operacionais .....	37
2.7.2 – Procedimentos Estatísticos .....	38
<b>Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados .....</b>	<b>39</b>
3.1- Análise Descritiva .....	40
3.2-Análise Inferencial.....	41
3.2.1- Análise de <i>Missings</i> e Verificação dos Pressupostos de Normalidade da Distribuição e Homogeneidade de Variâncias .....	41
3.2.2 -Dados de Tendência Central, Dispersão e Significância da Diferença.....	43
<b>Capítulo IV- Implicações no Ensino da Educação Física .....</b>	<b>47</b>
Implicações para o Ensino da Educação Física .....	48
<b>Capítulo V- Considerações Finais .....</b>	<b>52</b>
Conclusão .....	53
<b>Capítulo VI – Referências Bibliográficas .....</b>	<b>56</b>
Referências Bibliográficas.....	57
<b>Anexos.....</b>	<b>61</b>

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Distribuição por Género dos Professores Incluídos na Amostra Geral	31
Gráfico 2 – Distribuição dos Professores de Educação Física por Faixas Etárias	32
Gráfico 3 – Distribuição das Habilitações Literárias da Amostra	32
Gráfico 4 – Distribuição dos Níveis de Ensino Leccionados pela Amostra	33
Gráfico 5 – Distribuição do Tempo de Experiência Profissional pela Amostra	34
Gráfico 6 – Distribuição dos Professores pelo Contacto com Alunos com NEE	34

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1	40
Tabela 2	40
Tabela 3	42
Tabela 4	44
Tabela 5	44
Tabela 6	45
Tabela 7	46



## **Introdução**

O presente projecto de investigação tem como tema “As funções desempenhadas pelos docentes de Educação Física e a Percepção sobre os Processos de Negociação na Sala de Aula” e foi realizado no âmbito da Tese de Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

A realização deste estudo surge no âmbito do estágio pedagógico realizado no 2º ano de Mestrado, através da necessidade de realizar dois seminários para o grupo de Educação Física e um para a Comunidade Escolar, acerca deste domínio. A razão pessoal que me levou a desenvolver este trabalho centrou-se no facto de o tema da Inclusão, e das dificuldades sentidas pelos Alunos com Necessidades Educativas Especiais e seus Professores, ser um assunto da minha área de interesse e onde gostaria e senti necessidade de desenvolver o meu conhecimento.

O objectivo deste estudo é compreender se existe algum tipo de influência do desempenho de cargos como coordenação e gestão pedagógica (hipótese de estudo 1), funções de director de turma (hipótese de estudo 2), funções de coordenador de departamento (hipótese de estudo 3), funções de conselho pedagógico (hipótese de estudo 4) e função de coordenador de projectos (hipótese de estudo 5), na percepção dos docentes de Educação Física sobre os processos de negociação na sala de aula.

Sendo assim, num primeiro capítulo é explanado um enquadramento teórico sobre o tema, onde se realiza uma revisão aprofundada da literatura e determinação do estado da arte. No mesmo, serão abordados temas como a inclusão e formação de professores como um factor facilitador da mesma, atitude dos Professores, inclusão em Educação Física, percepções dos Professores e as suas expectativas e a importância dos cargos ocupados nas escolas.

Começarei por definir neste mesmo capítulo, o conceito do Aluno com Necessidades Educativas Especiais, citando autores como Brennan (1990), Bairrão (1998) e Leitão (2010),

que abordaram esta questão. Perante a existência destes Alunos e a necessidade de adaptação do sistema de ensino às suas carências, surgiu então o assunto da inclusão escolar destas crianças, referido neste trabalho por autores como Soder (1981) e a National Association of Retarded Citizens.

Considerando ainda que o objectivo transversal dos conceitos referidos é a aprendizagem, serão então aprofundadas as questões da Educação inclusiva, através de autores como Sanchez (2003) e Ainscow (1997), que investigaram sobre os aspectos fundamentais necessários a que esta inclusão aconteça. Ainda nesta linha de pensamento, considere também extremamente importante situar o papel da formação contínua de Professores, com o objectivo de ultrapassar as barreiras e obstáculos com que se deparam todos os dias na realização da sua prática. Esta matéria, foi abordada ao longo do trabalho por autores como Cortesão (1991), Lopes e Silva (2010), entre outros, que falaram dos efeitos sobre a aprendizagem, referindo-se aos Alunos e aos benefícios para o desempenho do ensino, por parte dos professores.

Deste modo, e considerando a pertinência dos vários temas estudados, procurei combinar um misto de autores conceituados como Leitão (2010), Bairrão (1998), Ainscow (1997) ou Silva (2008) com estudos de jovens colegas que demonstraram interesse e sabedoria pelo desenvolvimento desta matéria tão interessante e enriquecedora para o meu futuro enquanto Professor.

No segundo capítulo, será abordada a parte metodológica que contempla os objectivos, a questão de partida, as variáveis dependentes e independentes, hipóteses de estudo, bem como a caracterização da amostra, instrumentos de recolha de dados e os procedimentos operacionais e estatísticos realizados.

De seguida, no capítulo três proceder-se-á ao tratamento e análise dos dados, em primeiro lugar caracterizando a amostra através dos dados biográficos dos docentes, sendo posteriormente feita a análise inferencial com aplicação dos métodos estatísticos adequados.

Por fim, serão apresentadas as implicações que consideramos que este estudo pode ter para o ensino da Educação Física, deixando os pontos que se considera poderem ser melhorados, no sentido da inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais e analisando se o estilo de ensino dos docentes é efectivamente o mais adequado, através da literatura recolhida e analisada.

# Capítulo I - Enquadramento Teórico

## **1.1- Inclusão**

A Declaração de Salamanca (1994) foi o documento que veiculou decisivamente as questões da inclusão.

De acordo com Silva (2008), a inclusão educativa “procura responder às capacidades ou às potencialidades de cada um, no seu contexto natural de pertença” (p. 4). Cabe então à escola enquadrar esses alunos da melhor forma, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades no meio educativo a que tem direito.

Um aluno com Necessidades Educativas Especiais não tem de ser propriamente um indivíduo com limitações cognitivas ou motoras, pode por exemplo, ser um aluno estrangeiro que, estando num país diferente, necessita de apoio ao nível da língua, tendo por isso necessidade de “Apoio à Língua não Materna” (PLNM). Neste sentido, é necessário encontrar estratégias com a finalidade de proporcionar à criança ou jovem um processo de inclusão mais facilitado no contexto escolar.

No que se refere à educação inclusiva, esta baseia-se no objectivo comum da aprendizagem, ou seja, os alunos frequentam a escola com o pressuposto de aprender, independentemente das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, cultural, étnico, linguístico ou religioso. A escola tem, neste sentido, a tarefa de se adequar às diferenças apresentadas por cada aluno, procurando novas estratégias e recursos adaptados a cada um como ser individual. Numa escola em que existe uma educação inclusiva, existe um respeito profundo pela diversidade humana, encarando-a como algo estimulante e desafiante no sentido da educação de todos os Alunos de forma igual dentro da sala de aula

Segundo Sanchez (2003, citada por Sanches & Teodoro, 2006), “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe” (p.11). Ainda de acordo com Ainscow (1997), uma sala de aula onde se preconiza a educação inclusiva, deve apresentar-se e desenvolver-se três factores essenciais para que tal aconteça:

(1) “a planificação para a classe como um todo” ou seja, não planejar actividades diferentes para determinada criança em especial, de acordo com as suas características, mas sim o planeamento de uma só actividade, adaptada a uma turma como um elemento único e heterogéneo no qual existe uma criança com NEE; (2) “utilização eficiente de recursos naturais” o professor deve ter a capacidade de identificar em cada aluno as características de que ele pode usufruir para ajudar os outros, sendo que a partilha das competências individuais de cada um vai permitir o crescimento do grupo em geral, através da cooperação entre todos; (3) “improvisação” cabe ainda ao professor, a capacidade de adaptar as actividades planeadas às singularidades de cada aluno, tenha ou não NEE, de modo a que todos participem nas mesmas de igual forma, personalizando a aula à turma em questão (p.11).

Gardou (2003) considera que é impossível esperar, “ter sucesso na inclusão escolar, sem suscitar uma profunda transformação (...)” (p. 13). Para o autor, esta questão é decisiva e exigente, pois implica grandes transformações nos nossos modos de pensar e agir, sendo também decisivo para o futuro das crianças com Necessidades Educativas Especiais, do ponto de vista da sua integração na sociedade.

O conceito de inclusão implica a melhoria da própria escola, proporcionar as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação de acordo as características individuais de cada aluno. De acordo com Leitão (2010), este conceito está ligado a direitos e valores próprios de uma educação realizada em democracia.

Quando falamos da necessidade de conhecimento das características e necessidades de cada criança e do esforço que deve existir na adequação dos meios de aprendizagem, é importante falar do psicólogo como um elemento importante neste processo. Para Fagan e Wise (1994), os psicólogos da escola e os professores colaboram entre si no objectivo comum de conhecer as necessidades de todos os estudantes.

Por este motivo, Idea (2004) refere mudanças recentes na legislação Americana que requerem modelos institucionais nos estabelecimentos de ensino que proclamem mais colaboração entre estes dois profissionais, quando há Alunos com NEE nomeadamente na elaboração de programas educativos.

Hubbard e Adams (2002) consideram que nestes programas, psicólogos escolares, professores, pais, entre outros profissionais, se juntam para, em conjunto, tomar decisões acerca dos melhores interesses da criança. Ainda de acordo com Hardman, Drew e Egan (2002), as escolas devem possuir alguém que desempenhe o papel de líder, sendo que segundo Martin, Marshall e Sale (2004), normalmente são os Professores de Educação Especial.

Ainda falando da relação que existe entre o psicólogo escolar e o Professor, Knoff, Sullivan e Liu (1995) aperceberam-se nos seus estudos, de que a visão que os Professores tinham acerca da prática dos psicólogos escolares estava relacionada com os seus anos de experiência. Esta percepção relativa ao trabalho dos psicólogos escolares foi descrita como estando relacionada com alguns factores, nomeadamente: o papel do psicólogo escolar, as suas características, o número de contactos com o mesmo e a experiência do Professor.

## **1.2- Formação de Professores: um factor facilitador da inclusão de Alunos com NEE**

Relativamente à formação de Professores, é importante perceber a sua influência no despertar de sentimentos de capacidade e competência que os Professores percebem quando lidam com este tipo de Alunos após a sua formação.

De acordo com Leitão (2010), o modelo relacional de formação continua de professores entende que

O currículo deve ser aberto, interactivamente construído com os formandos a partir das suas reais expectativas e necessidades, suportando-se nelas e procurando criar dinâmicas reflexivas e de transformação nas relações entre o sujeito em formação e os envolvimento físicos e sociais em que intervém (p. 224).

Segundo as conclusões do estudo “Preservice Teacher’s Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers”, um dos grandes objectivos do programa de formação de Professores é confrontar as crenças dos indivíduos e começar a modelar as mesmas com base na pesquisa, teoria, exemplos práticos e abordagens filosóficas acerca de educação.

Segundo Cortesão (1991, citada por Maria de Lurdes Cró, 1991)

Poderá conceber-se a formação quer como um processo de aquisição de saberes, de saber fazer, e de atitudes, quer como uma forma de transmissão e manutenção de valores adquiridos feita ou por meio de inspiração, de cópia, de um modelo, ou através da conquista de aprendizagens (p. 2).

Isto significa, que a formação deve dotar o Professor com instrumentos importantes que o vão ajuda-lo a encarar as situações de uma forma mais adequada e que o farão com que se sinta mais capaz e autónomo para lidar com os problemas que possam surgir-lhe no futuro, ao deparar-se com a necessidade de ensinar um Aluno com Necessidades Educativas Especiais.

Segundo Hattie (2009, citado por Lopes e Silva, 2010), refere que os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os Professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino (são mais capazes de alterar e improvisar as estratégias que utilizam e entendem a um nível mais profundo as razões do insucesso dos Alunos). Isto quer dizer que estes Professores procuram reflectir sobre as suas aulas e planeiam e pensam quais as melhores estratégias para que os Alunos possam adquirir conhecimentos relativamente à matéria pretendida. Neste sentido, o objectivo é que todos os Alunos possam aprender. Mesmo os Alunos considerados “normais” têm diferentes formas e capacidades de aprender.



Hoje em dia, a forma unidireccional da educação escolar já não faz sentido, é, por outro lado, necessária uma maior interacção com os Alunos, distribuindo tarefas, apresentando situações práticas na sala de aula, o que permitirá ao Professor o auxílio aos Alunos com mais dificuldades, não descurando a aprendizagem daqueles com mais capacidades, pois estes também têm o direito de enriquecer cada vez mais o seu currículo.

Actualmente, e ao contrário do que acontecia em certas situações do passado, o Professor não pode prender-se a determinado modo de ensino em particular ou a determinada estratégia, apenas porque estes resultarem nesta ou naquela situação. Isto implica que o Professor não se feche naquilo que é tradicional ou que aprendeu na sua formação inicial, devendo estar em constante aprendizagem e desenvolvimento, analisando as estratégias que utiliza, pois todas as situações são diferentes.

Os resultados da investigação a propósito da relevância da formação contínua, dizem-nos, por outro lado, que esta contribui para uma mudança de atitude em relação aos Alunos com NEE, para o aumento da auto-confiança dos Professores, para a aquisição de competências no desempenho da prática pedagógica e para o desenvolvimento de conhecimentos (Silva, 2001).

Autores como Alarcão (1996) e Ainscow (1997) defendem ainda a importância da formação de professores incluir uma grande parte de reflexão, que terão de fazer no seu trabalho diariamente. O Professor deve reflectir acerca da forma como está a correr o processo educativo, porque aquele que não reflecte não tem condições para ser Professor, pois não vai saber o que correu mal, não vai procurar arranjar estratégias para inverter a situação e não vai saber identificar as suas capacidades, e pontos positivos do seu desempenho.

Em suma, para que seja possível criar um ambiente inclusivo e amigo da aprendizagem, é necessário que a escola tenha o sucesso dos Alunos como meta, mas também que crie condições aos Professores para trabalharem e os incentive a melhorar, por exemplo através da

formação. Deste modo, serão assim criadas condições para que estes se sintam cada vez mais capazes e confiantes das suas capacidades, nomeadamente para lidarem com Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Uma sondagem da UNESCO revela que apenas uma minoria entre cinquenta e oito países tem a preocupação em abordar as questões relacionadas com a deficiência na formação inicial dos Professores, o que diz muito da falta de preparação e das dificuldades que estes encontram quando iniciam o seu trabalho nas escolas (Maia, 2004).

MAIA (2004) aborda um estudo realizado por Chen, Kwok & Jin (2006), cujo objectivo foi comparar as atitudes dos estudantes do último ano de formação de Professores, em Tawian e Hong Kong, no que diz respeito à inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular, analisando a influência das atitudes na aplicação dos programas de Educação Física adaptada. Os resultados do estudo indicam que as preocupações dos estudantes de ambas as cidades são idênticas no que diz respeito à execução da inclusão. Os mesmos confessam que para exercerem a sua profissão da melhor maneira, é necessário que lhes sejam transmitidos os conhecimentos necessários e uma formação prática em Educação Física adaptada. Deste modo os programas de formação de Professores segundo os autores anteriormente referidos deveriam conter os seguintes objectivos “ 1) desenvolver atitudes positivas para o ensino de Alunos com incapacidades; 2) compreender as diferentes incapacidades para determinar as necessidades especiais dos Alunos; 3) escolher as estratégias de ensino adequadas para atender às suas necessidades; e 4) adaptar os desportos, objectivos e actividades físicas, às necessidades dos mesmos” (p. 35).

Hardin (2005, citado por Maia, 2009) fala da importância da reformulação dos currículos e os cursos de formação de Professores mas também das experiências práticas que devem existir, sobretudo com as crianças com este tipo de necessidades. Deste estudo retiramos também que a formação de Professores não se resume apenas à questão da

ineficácia da formação inicial ou da forma como esta está estruturada, a formação contínua de um docente é também essencial para o desenvolvimento e sucesso do mesmo.

Cunha (2008, citado por Araújo, 2012) refere a importância de acompanhamento por parte do Professor da evolução da sociedade, como a nova população escolar, novas matérias, novas estratégias e técnicas pedagógicas, assim como ser cooperante com Alunos, Professores e toda a comunidade educativa. Assim a formação contínua deve

capacitar os professores não só para o trabalho de sala, mas também para a colaboração nos diferentes projectos da escola. Deve ser um processo integrado no dia-a-dia do professor e da escola e não à margem dos projectos profissionais e organizacionais (Araújo, 2012, p. 54).

### **1.3 – A Importância da Atitude dos Professores de Educação Física Relativamente à Inclusão**

Segundo Leitão (2010), o facto de existir uma constante construção e reconstrução de novas identidades, formas de ser e de estar, em que a escola e os Alunos se encontram permanentemente, leva a uma necessidade de evolução. O que,

Exige a presença de uma atitude permanente mente aberta à mudança e à aprendizagem, num interminável movimento de procurar as melhores respostas para a imprevisibilidade dos novos e sempre distintos desafios que a pessoa em desenvolvimento, o aluno, coloca ao professor e à escola (Leitão, 2010, p. 219).

Como refere Leitão (2010), “ é a própria atitude aberta, positiva, flexível, do professor, o seu desejo e vontade de adaptar as actividades a desenvolver e as condições de ensino e de aprendizagem a utilizar, às características e necessidades de todos os seus alunos” (p. 233), que promove ou dificulta a inclusão dos Alunos. Posto isto, é possível reconhecer o papel fulcral do Professor do aspecto da inclusão na Educação Física, visto que pertence ao mesmo

o papel de reconhecer e remover os obstáculos que possam existir na participação destes Alunos e ao mesmo tempo utilizar as suas diferenças na personalização das suas práticas.

É neste sentido também que Christensen e Prout (2002, citados por Fitzgerald et al, 2003) considera importante que o Aluno seja visto como um agente activo na sociedade, capaz de expressar os seus pensamentos e emoções, acerca das experiências relacionadas com a prática da actividade física. Durante a verbalização por parte dos mesmos é importante que se sintam levados em consideração, sendo importante aquilo que estão a transmitir, o que também vai contribuir para a reflexão por parte do ouvinte e da pessoa que comunica, aumentando o seu próprio auto-conhecimento.

Monteiro (2011) considera que as atitudes podem ser definidas como

O estado mental que leva o individuo a responder perante um dado objecto. Essa resposta não vai ao encontro daquilo que o objecto é, mas ao encontro daquilo que o indivíduo pensa dele. É ainda o resultado da relação, positiva ou negativa, do indivíduo com os objectos (p.39).

Esta autora relembra ainda que as pessoas “tendem a assumir as atitudes dominantes da cultura em que foram criadas, da estrutura familiar a que pertencem e que resultam da sua experiência pessoal” (p.39).

Para terminar a definição do conceito, a autora compreende que “uma atitude é o reflexo do estado mental que leva a comportamentos positivos ou negativos, em relação a algo ou a alguém” (p. 39). Fazendo a ponte com a inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, a atitude dos Professores perante os mesmos vai influenciar o seu processo de inclusão.

Monteiro (2011) considera que uma atitude positiva do Professor é aquela em que o mesmo “encara a turma como um todo e o aluno com NEE como parte integrante da mesma. A partir daí terá predisposição para perceber a problemática do aluno e integrá-lo no grupo”

(p. 40). Nesse sentido, para a autora as atitudes são de extrema importância e o factor mais determinante para que a inclusão seja bem sucedida.

O mesmo estudo conclui “que a atitude dos professores face aos alunos com NEE influencia positivamente a sua verdadeira inclusão na escola inclusiva” (p.85). Para isso, é necessário que a comunidade educativa compreenda que não só os especializados em educação especial estão preparados para trabalhar com Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Leitão (2010) aborda a questão da falta de abertura dos Professores para trabalhar e partilhar informação e ao mesmo tempo ter capacidade para alterar a sua metodologia, referindo que “Os professores têm muitas vezes receio de trabalharem em conjunto, de fazerem parcerias pedagógicas, a abrir a sala de aula aos seus pares” (p.220). Para o autor, este processo exige algum tempo para que possa ser implementado, mas também um grande esforço de coordenação entre Professores e condições organizacionais. Estas reticências por parte dos Professores devem-se ao facto dos mesmos não estarem habituados a partilhar e “receiam ser avaliados e julgados”, pelos seus pares (p. 220). O facto de estas partilhas mexerem com valores, sentimentos e atitudes, faz com que seja necessário criar um clima propício a existir colaboração, atitudes não avaliativas, solidariedade, apoio e suporte. Para isso, é necessário que esse clima seja construído de forma gradual, a que possa ser criada uma confiança mútua, o que vai originar uma quebra do isolamento e ao mesmo tempo um incentivo ao trabalho cooperativo, promovendo a melhoria das práticas. “A planificação colaborativa e o desenvolvimento de parcerias pedagógicas são parte integrante da implementação da aprendizagem cooperativa” (p. 221).

## **1.4- Inclusão em Educação Física**

Chicon (2005), relembra que as primeiras formas de actividade física nas escolas eram feitos de forma homogénea e estereotipada, em que todos os indivíduos eram tratados como se possuíssem as mesmas capacidades, considerando-se que tinham de seguir o professor de forma mecanizada. Este método, não tinha de forma alguma em consideração as diferenças e as necessidades individuais de cada um.

O pensamento médico-higienista apontou na altura (Séc. XIX) benefícios à Ginástica (Educação Física), e também “influenciou de forma decisiva, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) fossem concebidas como doentes, que precisavam de ser curadas, habilitadas e preparadas, para, só então participar da vida em sociedade (...)” (p.2).

De acordo com Rodrigues (2003), a Educação Física pode ser um mecanismo positivo de ajuda à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, por se tratar de uma disciplina em que existe uma maior “flexibilidade inerente aos seus conteúdos o que conduziria a uma maior facilidade de diferenciação curricular” (p.5). Esta consideração, deve-se ao facto dos Professores de Educação Física desenvolverem atitudes mais positivas juntos dos alunos, em comparação com Professores de outras unidades curriculares, mas também por a Educação Física ser considerada uma área bastante importante para a inclusão, dado a capacidade de desenvolver planos individuais de trabalho para alunos com determinadas características especiais.

Ainda no sentido da prática da inclusão é necessário distinguir que a forma como a definição de objectivos é aplicada, poderá ou não constituir uma barreira à participação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Vickerman (2004, citado por Leitão, 2010) enuncia que a definição de objectivos nas aulas de Educação Física apenas será uma ferramenta eficaz, se utilizada “de uma forma alargada, que para além dos objectivos que são

específicos (...) englobe igualmente outros objectivos” partilhados interdisciplinarmente (p. 234).

Na Dissertação realizada por Maia (2009), o autor aborda vários temas (alguns já referidos anteriormente) que são importantes para a inclusão na aula de Educação Física, realizando estudos centrados nos Professores e na percepção dos mesmos.

No que toca à inclusão na aula de Educação Física, o autor através da sua pesquisa vai de encontro ao que refere Rodrigues (2003) anteriormente citado, pois há quem afirme que a Educação Física pode levar à exclusão devido ao seu carácter muitas vezes competitivo e às “culturas competitivas, sérias e meritocráticas” (p.76), principalmente por parte de quem não apresenta os padrões esperados ou possui mais dificuldades. Fazendo a ponte com este caso, pois importa perceber que nem todos os estudos são favoráveis à Educação Física e que muitas vezes a tentam combater, o autor aborda igualmente a deficiência que ainda existe ao nível da formação de Professores de Educação Física no que toca ao trabalho com estes alunos e à falta de apoio que os docentes em geral sentem, quando estão a exercer as suas funções e se deparam com alguns problemas para os quais muitas vezes não se sentem preparadas para enfrentar.

Consideramos interessante o facto de se concluir que os Professores de Educação Física, podem ter sucesso do ponto de vista inclusivo nas suas aulas se forem apoiados. O mesmo pode acontecer se para além de procurarem apoio, trabalharem de forma colaborativa com os pais dos alunos, outros professores, psicólogos, professores de Educação Especial e com os outros alunos da turma, que podem ter um papel fundamental no auxílio dos colegas com Necessidades Educativas Especiais.

O mesmo autor aborda um estudo realizado por Heikinaro-Johansson e Sherril (1994), que contempla as formas de se alcançar sucesso em Educação Física com a obtenção de um ensino de alta qualidade. Para isso, o mesmo considera necessário que os professores tomem

conhecimento das necessidades individuais dos alunos, de maneira a que o êxito possa ser alcançado, o que não será possível se esta aferência for descurada. Posto isto, percebe-se então “que as barreiras nas atitudes foram percebidas como o maior problema. As atitudes dos professores são importantes, porque influenciam todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem” (p. 26).

Estas afirmações estão deste modo em concordância, com o que também já foi abordado anteriormente, onde percebemos que atitude do professor, através da procura de conhecimento e do seu grau de interesse pelos alunos, objectivando perceber e compreender quais as situações de saúde envolvidas e investigando acerca da melhor forma de agir perante as mesmas; bem como o interesse por estas matérias, o investimento na sua formação contínua e a atenção no planeamento e estudo das suas aulas, serão determinantes para a inclusão destes alunos e para um ensino de maior qualidade.

Maia (2009), conclui relativamente a estudos centrados nas crianças que

As atitudes relativas à participação de pessoas com incapacidades podem ser consideradas uma varável mediadora da construção do comportamento dos indivíduos com incapacidades, os seus pares sem incapacidades, os profissionais de Desporto e Educação Física, e membros da família, assim como outros de igual importância dentro do contexto da atividade física (p. 30).

Deste modo, o mesmo afirma que é da “responsabilidade dos profissionais de Educação Física coordenar essas variáveis e criar um bom ambiente de aprendizagem, encorajando e incentivando a participação de todos os indivíduos, com incapacidades ou não” (p. 30).

Um outro estudo realizado por Espada, Vieira & Rodrigues (2009), com o objectivo de verificar como decorria o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Educação Física nas escolas de 2º e 3º ciclo do ensino básico do distrito de Setúbal, verificou nos seus resultados que “ainda existem algumas barreiras na



progressão escolar dos alunos” (p. 9), sendo que a maioria pertencia ao sexo masculino e frequentava o 2º Ciclo do Ensino Básico. Essas mesmas barreiras estão relacionadas com a falta de equipamentos gímnicos cobertos, o que não beneficia todos os alunos, principalmente os quinze alunos com Necessidades Educativas Especiais que tinham de recorrer a materiais de compensação, não sendo também as condições estruturais das escolas as melhores.

Ainda nesta linha de pensamento, os autores concluíram também, que a legislação continua a não ser cumprida, muitas vezes, no que diz respeito ao número de Alunos com Necessidades Educativas Especiais por turma e ao total de alunos que constituem as mesmas, uma vez que as turmas com NEE devem ser formadas por um menor número de alunos por turma.

Os mesmos investigadores, referem ainda que

A estabilidade dos docentes e a sua opinião relativamente à inclusão escolar foram factores que no nosso entender prejudicavam a acção pedagógica e didáctica no momento de leccionação da Educação Física e na linha de pensamento dos docentes relativamente à política, cultura e prática escolar (p. 9).

Do ponto de vista positivo, os autores ficaram satisfeitos com o desempenho de alguns Alunos com Necessidades Educativas Especiais na aula de Educação Física no que se refere à componente afectiva e actividade motora dos mesmos. Por fim, afirmam com base na investigação que o caminho da inclusão na Educação Física escolar como uma realidade curricular, ainda não foi totalmente percorrido.

### **1.5- Percepções dos Professores e as suas Expectativas**

Uma vez que o presente projecto não se limita à abordagem dos alunos com NEE mas também às percepções dos professores, a sua satisfação no trabalho com os mesmos e a suas expectativas em relação ao desempenho dos alunos, irá agora ser abordado este assunto.

Fernandes, N.; Ferraz, M.; & Riani, J. (2010), realizaram uma investigação com o objectivo de verificar a influência que a expectativa do professor pode ter no desempenho escolar, seja ele bom ou mau, dos seus alunos.

Os autores concluíram que as expectativas dos professores são influenciadas pelas percepções dos mesmos em relação ao ambiente escolar e pelas características sócio-demográficas dos alunos. O estudo comprova em parte que a perspectiva de que uma boa expectativa amplifica o próprio desempenho e uma má expectativa diminui a probabilidade de se obter um bom desempenho.

O que significa que muitas vezes as expectativas dos professores podem ser influenciadas por determinados estereótipos.

Muito provavelmente, em parte, a sintonia entre o desempenho esperado e o observado é um reflexo de um diagnóstico baseado em algum conhecimento das capacidades cognitivas dos alunos, mas pode ser também, como demonstrado no estudo, uma construção baseada nas características socioeconômicas dos alunos (p. 169).

Já Doyle (1997), identificou dois factores importantes que influenciam a mudança nas crenças dos professores em formação inicial: (1) as experiências ganhas na sua prática e (2) a sua capacidade de reflexão e análise acerca dessas mesmas experiências. Para além disso, a quantidade de tempo do seu programa de ensino e da sua experiência de campo, contribui para o desenvolvimento das suas crenças e da sua prática. O mesmo autor considera ainda

importante o papel dos professores orientadores no encorajamento dos formandos no desafio das suas próprias crenças quando estas não coincidem com a experiência adquirida na prática.

So (1997), vem reafirmar as considerações do autor anteriormente referido, enunciando o ensino reflectido como uma abordagem da formação de professores que os leva a pensar acerca das suas atitudes e crenças e a reflectir sobre as mesmas, de modo a promover a auto-avaliação e mudança.

Nos programas de ensino, é uma prática frequente questionar os professores formandos, acerca das características que identificam nos professores efectivos. Witcher, Onwuegbuzie e Minor (2001), realizaram um outro estudo em que concluíram que esta percepção por parte dos professores formandos, estava agrupada em seis categorias (organizadas da minoria para a maioria): concentração dos estudantes, entusiasmo pelo ensino, ética, turma e gestão de comportamento, metodologia de ensino e conhecimento sobre o tema.

A percepção dos professores é importante visto que vários autores sugerem que as suas crenças constituem uma forte influência na forma como é dirigida a pedagogia institucional. Deste modo, segundo Lortie (1975), estas crenças poderão permanecer ou desaparecer durante o processo de aprendizagem. Em relação ao mesmo assunto, Pajares (1992) considera que estas crenças acerca do ensino se desenvolvem ainda antes do estudante entrar para a universidade. Já Hart (2002) considera que a melhor forma de mudar a prática do ensino é ter em conta as crenças dos Professores.

Ainda nesta linha de pensamento, Ncate (2002), considera que os professores que formam futuros professores devem considerar-se responsáveis por conhecerem as crenças dos seus formandos e ajudarem-nos a desenvolver conhecimentos e aptidões necessárias para leccionarem correctamente as suas turmas.

Por fim, os autores concluíram que a necessidade de reflectir nas crenças interiores de cada um e mudar crenças mal fundamentadas, reclamada ao longo do texto, é consistente com

as recomendações da Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992) e do National Council for the Accreditation of Teacher Education (2002).

### **1.6-A Importância dos Cargos na Escola**

O facto de a percepção dos professores sobre aprendizagem na sala de aula poder variar em função de cargos desempenhados, é o que procuramos saber.

Segundo Flores (1999), a falta de experiência e outras dificuldades citadas acresce muitas vezes

o desempenho de cargos, nomeadamente a Direção de Turma e a Representação de grupo (ou delegado) no Conselho Pedagógico, que vem complicar ainda mais o início de actividade dos principiantes que tem de exercer funções, para além da docência, para as quais não foram preparados. Tal facto provoca, muitas vezes, alguma apreensão e insegurança” (p.20).

Se juntarmos a estes factores, a possibilidade de trabalhar com alunos com NEE, tal acontecimento pode criar alguns constrangimentos no trabalho futuro destes professores, embora sirva de aprendizagem.

Em jeito de conclusão, a mesma autora faz alusão às entrevistas realizadas no seu estudo, dizendo que o desempenho de cargos, como o de Direcção de Turma, torna-se numa tarefa difícil para estes novos professores que não se encontram suficientemente preparados para a natureza e complexidade das funções que lhes são propostas. Citando no final algumas expressões dos entrevistados, os mesmos definem este trabalho como um “bicho-de-sete-cabeças” ou “desenrasque”.

Na sua conclusão final Flores (1999), fala da importância da prática efectiva do ensino, que possibilita a consolidação de características fundamentais de um professor, de

atitudes e de saberes práticos para o desempenho da profissão com maior eficácia, dos quais se destaca o conhecimento dos alunos no contexto de sala de aula.

Ainda a respeito do cargo de Director de Turma, o mesmo revela-se de grande importância desde cedo para a inclusão dos alunos na escola, pois de acordo com Correia (2005), o Director de Turma deve facilitar a integração dos alunos recém chegados à, mantendo uma relação permanente de diálogo, confiança e respeito, apoiando-os e orientando-os.

No seguimento desta linha de pensamento Merlo & César (2005), abordam o facto de muitas vezes os professores rejeitarem turmas de alunos com NEE por não terem formação específica ou motivação para tal. Este, é um tema de extrema importância para uma educação mais inclusiva e é referido pelos professoras incluídos no estudo.

Hegarty (2001) e Jesus & Martins (2000 citados por Merlo & César, 2005) dão grande ênfase a este tema reconhecendo “aos professores em geral e, ao Director de Turma em particular, um papel crucial no processo de inclusão de alunos (ou não) nas escolas do ensino regular” (p.9). Para estes, o Director de Turma deve assumir um papel crucial, não só na mediação das relações Aluno-turma, pais-Aluno-turma, Professores-Aluno-turma, escola-Aluno-turma-Professores, mas também no desenrolar de uma relação de proximidade.

Por estes motivos anteriormente referidos pelos autores, o cargo de Director de Turma, deve ser prioritariamente atribuído a professores que estejam sensibilizados, motivados e preparados para facilitar a inclusão destes alunos em turmas com alunos com NEE, estando esses mais disponíveis para uma formação orientada e para lidar com este tipo de crianças (Bueno, 1999; Croll & Moses, 2000; Jesus & Martins, 2000; Padilha, 2001).

Também existe neste contexto a problemática da formação de professores não ser a mais adequada.

Neste caso os autores lembram que:

(...) não basta qualquer formação de professores; esta deve ser relevante e articulada com as necessidades que os professores sentem no seu contexto de trabalho, assim como adequada à inclusão de alunos em condição de NEE nas escolas do ensino regular (p.15).

## **Capítulo II - Metodologia**

## **2.1-Objectivos**

O objectivo deste estudo será avaliar se as funções desempenhadas pelos docentes de Educação Física influenciam a sua percepção sobre os processos de negociação na sala de aula.

Hoje em dia e cada vez mais, os professores acumulam cargos. Não apenas de Directores de Turma, mas também de Coordenadores de Projectos, Coordenadores de Departamento ou estão integrados no Conselho Pedagógico. Este facto pode influenciar a percepção sobre os processos de negociação exercidos por um professor na sala de aula, sendo isso que procuramos comprovar com este estudo. Assim sendo, pretendemos determinar se estes factores permitem que, de uma forma mais democrática os alunos contribuam de forma activa para as actividades a desenvolver nas suas aulas ou se este pressuposto não se verifica.

## **2.2-Questão de partida**

De acordo com o que já foi referido anteriormente, a questão de partida para a realização deste estudo é: Será que as funções desempenhadas pelos docentes de Educação Física, influenciam as percepções dos mesmos sobre os processos de negociação na sala de aula?

## **2.3-Amostra**

A amostra deste estudo é constituída pelos Alunos e Professores das Escolas do Núcleo de Estágio, do primeiro ciclo ao ensino secundário. Relativamente a este trabalho em particular, a amostra centra-se nos Professores de Educação Física dessas mesmas escolas.

No total, a amostra é composta por cento e sessenta e dois (162) Professores de Educação Física, das diferentes Escolas.



### 2.3.1- Caracterização da amostra

Na primeira folha do questionário, “Dados Biográficos” pretendemos descrever a amostra alvo. Amostra essa relativa aos Professores de Educação Física das diferentes escolas.

A amostra geral é composta por 100 professores do sexo feminino e 62 professores do sexo masculino.

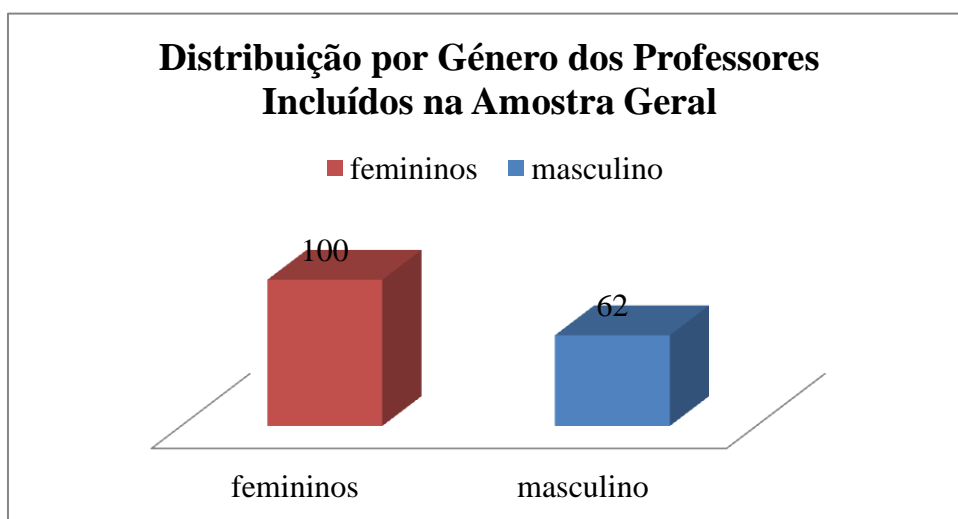
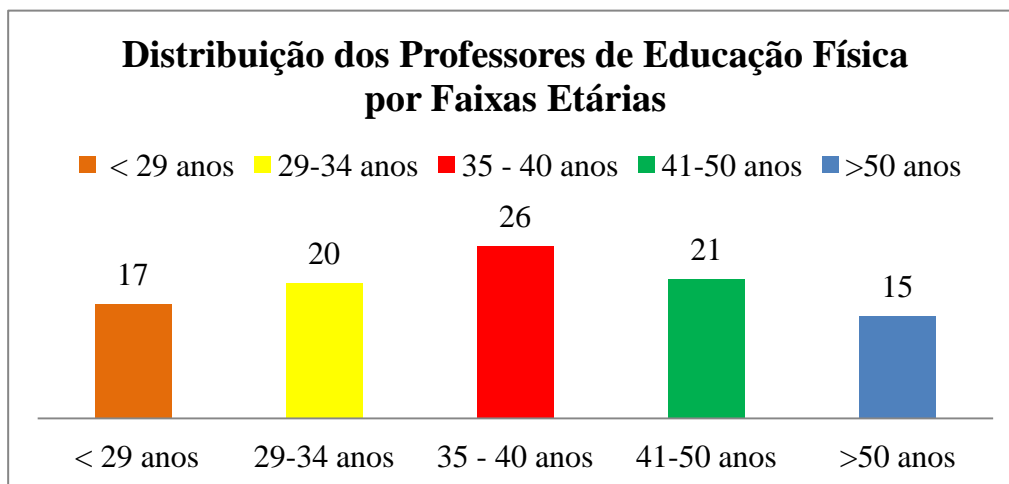


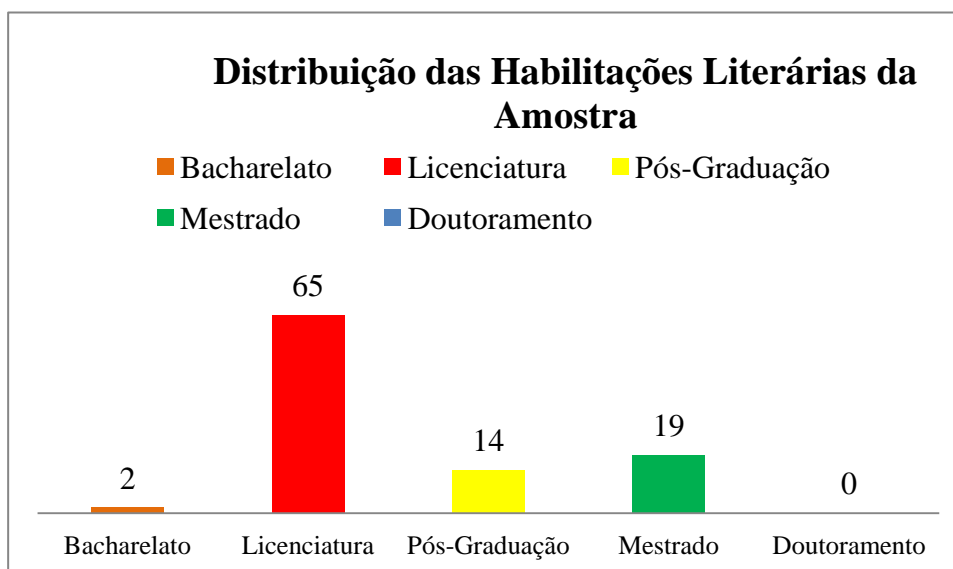
Gráfico 1 – Distribuição por Género dos Professores Incluídos na Amostra Geral

No que refere à amostra relativa à percentagem de idades dos Professores de Educação Física, na totalidade são 162 indivíduos, onde 28 têm idade inferior a 29 anos, 33 têm idades compreendidas entre os 29 e os 34 anos, 42 situam-se entre os 35 e os 40 anos, 34 entre os 41 e os 50 anos e por fim, 25 com idade superior a 50 anos.



**Gráfico 2 – Distribuição dos Professores de Educação Física por Faixas Etárias**

A amostra relativa às de Habilitações Literárias dos Professores de Educação Física demonstra que 105 possuem uma Licenciatura, 31 possuem um Mestrado, 23 uma Pós-Graduação e 3 um Bacharelato, sendo que nenhum dos inquiridos realizou um Doutoramento.



**Gráfico 3 – Distribuição das Habilitações Literárias da Amostra**

A amostra relativa ao nível de ensino leccionado pelos Professores de Educação Física, contempla na totalidade os mesmos 162 indivíduos, sendo que 2 professores leccionam no nível de ensino pré-escolar, 45 no 1º Ciclo do Ensino Básico, 78 no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e 37 no Ensino Secundário.

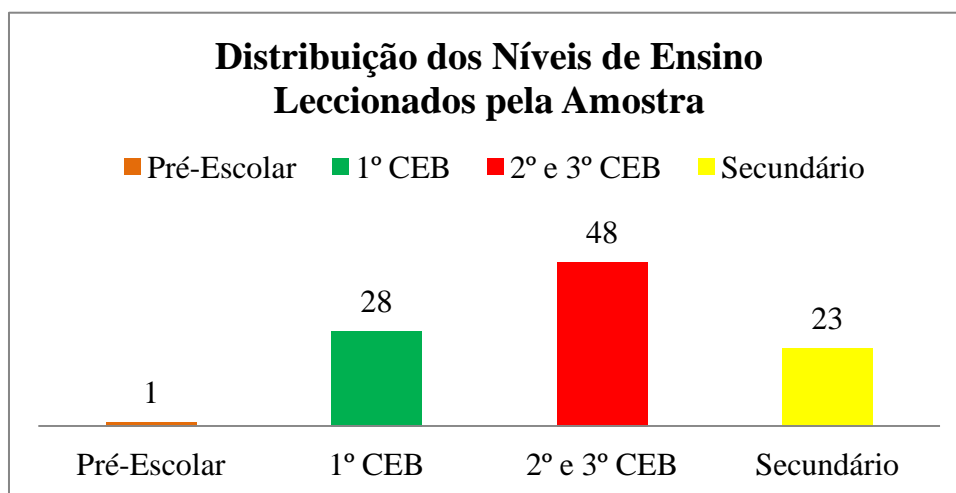


Gráfico 4 – Distribuição dos Níveis de Ensino Leccionados pela Amostra

A amostra ao número de anos de experiência profissional dos Professores de Educação Física, contempla um total de 162 professores. Da mesma, 36 professores leccionam à menos de 6 anos, outros 33 professores exercem a sua profissão desde 6 a 10 anos, 57 situam-se entre os 11 e os 20 anos de experiência, 14 entre os 21 e os 30 anos de prática, e 22 com mais de 30 anos de experiência.

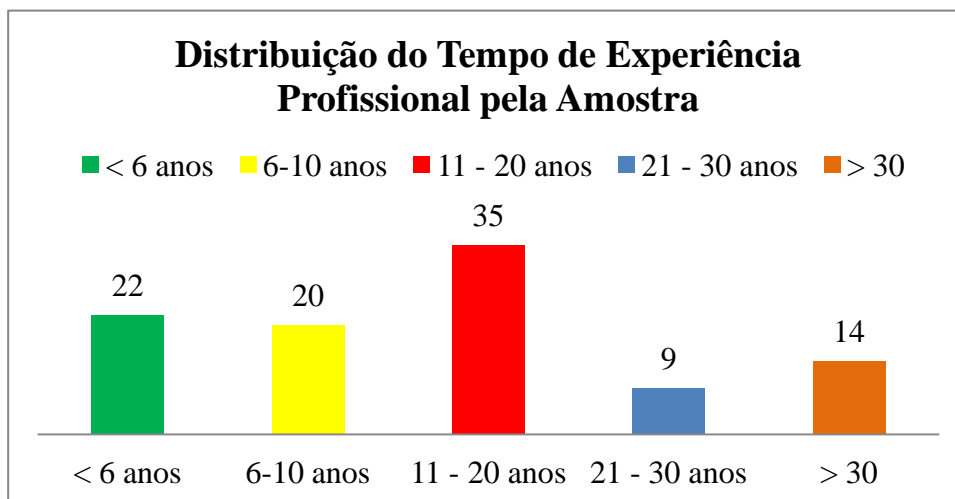


Gráfico 5 – Distribuição do Tempo de Experiência Profissional pela Amostra

A amostra relativa ao número de Professores de Educação Física que já tiveram experiência com alunos com NEE, contempla um total de 162 professores. Destes, 120 já tiveram experiência com alunos com NEE e 42 não tiveram qualquer tipo de contacto com os mesmos.

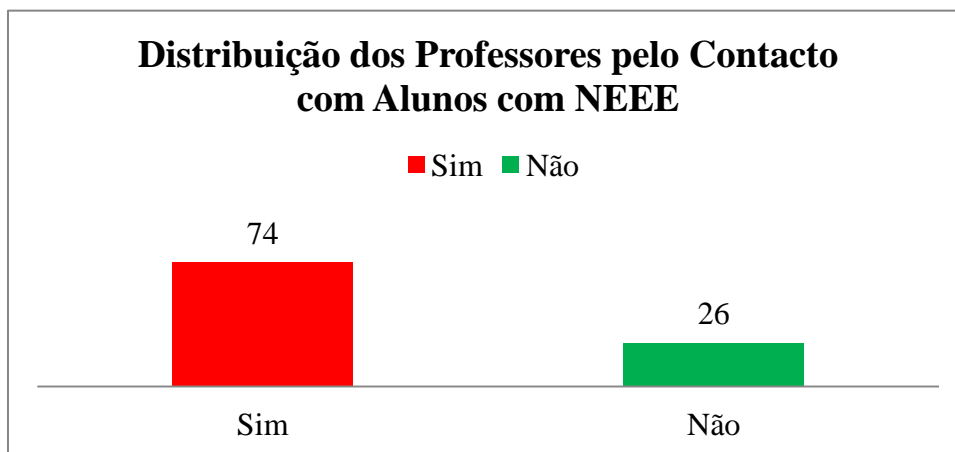


Gráfico 6 – Distribuição dos Professores pelo Contacto com Alunos com NEE

## **2.4-Instrumento de Recolha de Dados**

O instrumento de recolha de dados escolhido para a realização deste projecto de investigação foi o questionário que tem por objectivo recolher dados acerca do seguinte tema, “ As Percepções do Professores Sobre Aprendizagem na Sala de Aula” (ASA-PPP, Leitão, 2012), cujo autor é o Professor Ramos Leitão e foi realizado pelo mesmo no passado ano de 2012.

Este tipo de instrumento de recolha de dados vai de encontro ao que é preconizado por Quivy e Campenhoudt (2003), para o tipo de amostra que se pretende estudar, principalmente devido ao tipo de questões que era necessário serem respondidas e à sua abrangência e tipo de análises desejadas. Posto isto, e segundo os mesmos “o inquérito por questionário de perspectiva sociológica, distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e análises de correlações que essas hipóteses sugerem. Por isso, estes questionários são muito mais elaborados e consistentes do que as sondagens” (p. 188).

Foram utilizados dois questionários pelos colegas desta área de investigação, aplicados a Professores e Alunos de pelo menos três unidades curriculares diferentes, como por exemplo Educação Física, Português e Matemática e/ou outras, sendo que cada Aluno apenas poderá responder a um questionário. O questionário dos Professores era uniforme.

O primeiro tem como tema “Representações dos Professores Sobre a Aprendizagem na Sala de Aula”, que comporta cinco dimensões, que serão: (1) A aprendizagem activa e cooperativa; (2) Interdependência professor/aluno; (3) Negociação; (4) Meta – aprendizagem e (5) Ensino cooperativo. É neste questionário que se centra o meu trabalho, mais especificamente na Dimensão Negociação (3), a que correspondem as questões – 4, 10, 15, 19 e 23.

A primeira folha refere-se aos dados biográficos dos inquiridos, embora seja um questionário anónimo. A segunda folha é composta por vinte e cinco itens e a terceira folha por doze itens.

O segundo questionário tem como objecto “Escala de auto-estima profissional”, que engloba três dimensões, as quais serão: (1) Sentimentos de competência e capacidade; (2) Satisfação pessoal nas relações profissionais e (3) Percepção do reconhecimento pelos outros.

## **2.5-Variáveis do Estudo**

### **2.5.1- Variáveis Independentes**

A variável independente do estudo é o Desempenho de Funções.

### **2.5.2- Variáveis Dependentes**

A variável dependente do estudo será o Processo de Negociação.

## **2.6 – Hipóteses do Estudo**

Hipótese 1:

A percepção dos docentes de Educação Física sobre os processos de negociação na sala de aula varia com o facto de terem ou não desempenhado funções de coordenação e gestão pedagógica.

Hipótese 2:

A percepção dos docentes de Educação Física sobre os processos de negociação na sala de aula varia com o facto de terem ou não desempenhado funções de Director de Turma.

### Hipótese 3:

A percepção dos docentes de Educação Física, sobre os processos de negociação na sala de aula varia com o facto de terem ou não desempenhado funções de Coordenador de Departamento.

### Hipótese 4:

A percepção dos docentes de Educação Física sobre os processos de negociação na sala de aula varia com o facto de terem ou não desempenhado funções de Coordenador de Projectos.

## **2.7 - Procedimentos**

### **2.7.1 – Procedimentos Operacionais**

Os Professores e Alunos foram contactados durante uma hora da sua leccionação ou durante uma hora da sua componente não lectiva no que refere aos primeiros. Numa primeira abordagem, foi explicado em que consiste o projecto, garantindo os princípios da aplicação destes métodos de estudo, como o do anonimato, e foram também realizados os pedidos de autorização. Para além disso, foi explicado o modo de preenchimento dos questionários, incluindo qualquer esclarecimento de dúvidas em relação ao mesmos ou à sua participação no projecto.

O preenchimento dos questionários foi realizado em sala de aula no caso dos alunos, sendo que no caso dos professores foi entregue o questionário ao coordenador do respectivo departamento e combinado o local de entrega, para posteriormente serem recolhidos.

O questionário dos alunos foi aplicado numa aula de uma unidade curricular diferente daquela a que pertencia o questionário, com o intuito de não condicionar as suas respostas.

A recolha de dados foi iniciada no mês de Março do ano 2012, e teve a duração de um mês, tendo sido finalizada durante o mês Abril.

A minha intervenção ocorreu no âmbito da explicação dos objectivos do estudo e participação no mesmo a professores e/ou alunos, bem como no esclarecimento de dúvidas acerca do preenchimento do questionário.

### **2.7.2 – Procedimentos Estatísticos**

O Statistic Package for Social Sciences (SPSS), concebido na década de 60 do passado século, é dos programas mais utilizados, não só em Ciências Sociais e Humanas (para as quais foi construído), como em Biomedicina, Ciências Empresariais, Engenharia, entre outras. A expansão da sua utilização prende-se, principalmente, com a sua facilidade de utilização, quando comparado com outros softwares estatísticos anteriormente mais utilizados e, ainda, com a possibilidade de realização de análises mais complexas (Marôco, 2011).

O tratamento estatístico dos dados recolhidos pelos questionários foi realizado através da utilização da estatística descritiva para caracterizar a amostra. Neste sentido serão empregados testes de comparação de métodos, mais concretamente o Teste-T de Student e serão tratados e aplicados através do SPSS.



## **Capítulo III – Apresentação e Discussão de Resultados**

### 3.1- Análise Descritiva

Apresentamos, em seguida, os resultados referentes à estatística descritiva realizada, nomeadamente no que à Dimensão Negociação diz respeito.

Na tabela X, podemos observar um maior valor referente à percepção dos processos de negociação por parte dos professores sem experiência de cargos de direção/coordenação ( $M=3.505$ ,  $DP=.792$ ), quando comparados com os demais ( $M=3.396$ ,  $DP=.733$ ). O mesmo verificamos para a totalidade dos itens que compõem a referida dimensão.

Tabela 1

*Análise Descritiva: Principais Medidas de Tendência Central*

Dimensão	Item	Participantes					
		Total (N=162)		Com experiência (n=105)		Sem experiência (n=57)	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
<b>Negociação</b>		<b>3.435</b>	<b>.754</b>	<b>3.396</b>	<b>.733</b>	<b>3.505</b>	<b>.792</b>
	Item 4	3.05	1.235	2.971	1.205	3.194	1.288
	Item 10	3.721	1.32	3.733	1.325	3.697	1.322
	Item 15	2.845	1.539	2.638	1.435	3.225	1.659
	Item 19	2.969	1.263	2.771	1.187	3.333	1.328
	Item 23	3.292	1.312	3.143	1.333	3.567	1.238

Legenda: Valores de tendência central, média (*Média*) e desvio-padrão (*DP*), para a totalidade da amostra, e segundo a experiência de exercícios de cargos de direção/coodenação, para a dimensão *Negociação* e respetivos itens que a compõem.

Constatamos, ainda, comparativamente aos participantes do estudo XXX ( $M=3.21$ ), uma superioridade da nossa amostra ( $M=3.435$ ,  $DP=.754$ ) no que respeita aos valores médios de percepção dos processos de negociação (tabela Y).

Tabela 2

*Análise Descritiva: Principais Medidas de Tendência Central do Estudo XXXXX*

Dimensão	Participantes						
	Total (N=158)	1º Ciclo (n=44)		2º e 3º Ciclos (n=77)		Secundário (n=37)	
	Média	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Negociação	3.21	3.673	.901	3.179	.829	2.724	.664

Legenda: Valores de tendência central, média (*Média*) e desvio-padrão (*DP*), para a totalidade da amostra, e segundo a o nível de ensino lecionado, para a dimensão *Negociação*. Resultados obtidos no estudo XXXXX.

No entanto, se compararmos com as restantes dimensões verificamos que os resultados são todos superiores, Dimensão interdependência aluno/aluno ( $M= 4,722$ ), Dimensão interdependência professor/aluno ( $M= 4,409$ ), Dimensão meta-aprendizagem ( $M= 4,382$ ) e Dimensão interdependência professor/professor ( $M= 3,994$ ).

### **3.2-Análise Inferencial**

Analisando em seguida os resultados dos diversos testes estatísticos realizados com vista à confirmação (ou não) das quatro hipóteses de investigação definidas, torna-se primeiro necessário reportar os resultados referentes à análise de *missings* realizada, bem como à verificação dos pressupostos de normalidade da distribuição e homogeneidade de variâncias, que nos permitirão o uso de testes paramétricos – teste *t-Student* para amostras independentes, nomeadamente – fortemente recomendados em detrimento dos não-paramétricos (Marôco, 2011).

#### **3.2.1- Análise de *Missings* e Verificação dos Pressupostos de Normalidade da Distribuição e Homogeneidade de Variâncias**

A referência à análise de *missings* (valores em falta na amostra) é vivamente aconselhada (Schlomer, Bauman & Card, 2010), ainda que muitos investigadores não o façam. Na amostra recolhida, encontrámos um reduzido número de dados em falta ( $n=1, .6\%$ ) para 37 do total de variáveis analisadas. Dada esta diminuta dimensão, optámos pela sua substituição pelo valor médio calculado em cada variável em falta, tal como sugerem Hill e Hill (2008).

Relativamente ao cumprimento dos pressupostos necessários para a realização de testes paramétricos, observemos, na tabela 1, os dados relativos aos testes *Kolmogorov-*

*Smirnov* (KS) – que nos indica a normalidade da distribuição – e *Levene* – responsável pela averiguação da homogeneidade de variâncias.

Tabela 3

Resultados dos testes Kolmogorov-Smirnov (KS) e Levene.

Negociação	Teste Kolmogorov-Smirnov (KS)											
	Cons. Pedag. (CP)						Dir. Turma (DT)					
	Sim (CP1)			Não (CP2)			Sim (DT1)			Não (DT2)		
	(n=61)			(n=101)			(n=95)			(n=67)		
	Est	df	Sig.	Est	df	Sig.	Est	df	Sig	Est	df	Sig.
	.105	61	.092	.07	101	.2 <sup>a</sup>	.104	95	.012	.083	67	.2 <sup>a</sup>
	Coord. Depart. (CD)						Coord. Projetos (CPj)					
	Sim (CD1)			Não (CD2)			Sim (CPj1)			Não (CPj2)		
	(n=38)			(n=124)			(n=58)			(n=104)		
	Est	df	Sig	Est	df	Sig	Est	df	Sig	Est	df	Sig
.116	38	.2 <sup>a</sup>	.093	124	.01	.129	58	.017	.068	104	.2 <sup>a</sup>	
Teste de Levene												
Cons. Pedag. (CP)				Dir. Turma (DT)				Coord. Depart. (CD)				
Est	df1	df2	Sig.	Est	df1	df2	Sig.	Est	df1	df2	Sig.	
.514	1	160	.474	.023	1	160	.878	.219	1	160	.64	
Coord. Projetos (CPj)				Est	df1	df2	Sig.	Coord. Depart. (CD)				
				1.14	1	160	.287					

Legenda: Valores estatísticos (Est.), indicação dos graus de liberdade (df) e valor da significância (Sig.) para os testes *Kolmogorov-Smirnov* (KS) e *Levene*. <sup>a</sup>Este é um limite inferior ao da verdadeira significância.

Para a maioria dos grupos, a distribuição amostral segue uma distribuição normal, apresentando valores não significativos ( $p \geq .05$ ). Apenas os grupos de docentes com experiência de direcção de turma ( $KS_{(95)DT1}=.104$ ,  $p=.012$ ) e coordenação de projectos ( $KS_{(58)CP1}=.129$ ,  $p=.017$ ), bem como aqueles que não exercem ou exerceram o cargo de coordenação de departamento ( $KS_{(124)CD2}=.093$ ,  $p=.010$ ) não apresentam uma distribuição normal. Contudo, o teste *Kolmogorov-Smirnov* (KS) apresenta-se demasiado rígido, sabendo-se que, à medida que aumenta a dimensão amostral, a média tende para uma distribuição normal (Marôco, 2011).

Assim, e à luz do Teorema do Limite Central, consideramos a amostra (superior a 30 indivíduos em cada um dos grupos) como seguindo uma distribuição normal e a média, uma vez que não existem *outliers* significativos, uma medida de comparação fidedigna.

No que concerne à homogeneidade de variâncias, utilizámos, como referido, o teste de *Levene* por ser considerado um dos mais robustos face a violações da normalidade da distribuição da amostra (Marôco, 2011). Da análise efectuada, resultam, para todos os grupos, *p-values* superiores a .05, o que nos confirma a total homogeneidade de variâncias.

Confirmados os pressupostos necessários à realização da estatística paramétrica, apresento de imediato os resultados obtidos na realização dos testes *t-Student* para amostras independentes, que nos permitirão inferir sobre as hipóteses de investigação.

### **3.2.2 -Dados de Tendência Central, Dispersão e Significância da Diferença**

Os próximos resultados respeitam à análise das principais medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio-padrão), bem como à análise da significância da diferença – através da qual irei concluir sobre as hipóteses de investigação – divididos em quatro partes, correspondendo cada uma delas às quatro hipóteses de investigação formuladas.

#### **Hipótese 1**

Para a análise da primeira hipótese – A percepção dos docentes de EF sobre os processos de negociação em sala de aula varia em função da experiência de coordenação e gestão pedagógica desses docentes – foi realizado um teste *t-Student* para amostras independentes, o qual permitiu concluir a inexistência de diferenças estatisticamente significativas ( $t_{(160)CP} = 1.23$ ,  $p = .22$ ) entre os dois grupos de docentes (com e sem experiência de coordenação e gestão pedagógica), sendo que os docentes sem experiência apresentam

melhor percepção dos processos de negociação ( $M_{CP2}=3.49$ ,  $DP=.78$ ), quando comparados com aqueles que já exerceram ou exercem o mesmo cargo ( $M_{CP1}=3.34$ ,  $DP=.7$ ) (tabela 2).

Tabela 4

*Significância da diferença: Conselhos Pedagógicos.*

Dimensão	Cons. Pedag. (CP)				Teste <i>t-Student</i>	
	Sim (CP1)		Não (CP2)			
	(n=61)		(n=101)		<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>		
Negociação	3.34	.7	3.49	.78	1.23	n.s.
Item 4	2.95	1.22	3.11	1.25		
Item 10	3.77	1.3	3.69	1.34		
Item 15 (invertido)	4.07	1.53	4.19	1.57		
Item 19	2.8	1.18	3.07	1.31		
Item 23	3.12	1.33	3.4	1.3		

Legenda: Valores de média, desvio-padrão (*DP*), diferença de médias (*t*) e grau de significância (*Sig.*) para os grupos de docentes com (CP1) e sem (CP2) experiência nos cargos de coordenação e gestão pedagógica.

## Hipótese 2

Relativamente ao estudo da segunda hipótese de investigação – A percepção dos docentes de EF sobre os processos de negociação em sala de aula varia com o facto destes docentes já terem desempenhado funções de direção de turma – e com recurso, também ao teste *t-Student* para amostras independentes, podemos concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas ( $t_{(160)}=1.16$ ,  $p=.25$ ) entre os dois grupos de docentes, com e sem experiência de direção de turma, sendo que os últimos apresentam melhor percepção sobre os processos de negociação ( $M_{DT2}=3.52$ ,  $DP=.764$ ), comparativamente com os primeiros ( $M_{DT1}=3.38$ ,  $DP=.745$ ) (tabela 3).

Tabela 5

*Significância da diferença: Direção de Turma.*

Dimensão Itens	Dir. Turma (DT)				Teste <i>t-Student</i>	
	Sim (DT1)		Não (DT2)			
	(n=95)		(n=67)		<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>		
<b>Negociação</b>	<b>3.38</b>	<b>.745</b>	<b>3.52</b>	<b>.764</b>	<b>1.16</b>	<b>n.s.</b>
Item 4	2.93	1.18	3.22	1.3		
Item 10	3.75	1.35	3.68	1.29		
Item 15 (invertido)	4.36	1.44	3.84	1.66		
Item 19	2.75	1.22	3.28	1.27		
Item 23	3.11	1.36	3.56	1.21		

Legenda: Valores de média, desvio-padrão (*DP*), diferença de médias (*t*) e grau de significância (*Sig.*) para os grupos de docentes com (DT1) e sem (DT2) experiência nos cargos de direção de turma.

### Hipótese 3

No que respeita à terceira hipótese – A percepção dos docentes de EF sobre os processos de negociação em sala de aula varia com o facto desses docentes já terem desempenhado funções de Coordenador de Departamento – concluímos a inexistência de diferenças estatisticamente significativas ( $t_{(160)}=1.06$ ,  $p=.29$ ) entre os dois grupos de profissionais (com e sem experiência de coordenação), igualmente através do teste *t-Student* para amostras independentes. Os docentes sem experiência de coordenação de departamento apresentam melhor percepção dos processos de negociação ( $M_{CD2}=3.47$ ,  $DP=.75$ ), quando comparados com aqueles que já exerceram ou exercem o mesmo cargo ( $M_{CD1}=3.32$ ,  $DP=.75$ ) (tabela 4).

Tabela 6

*Significância da diferença: Coordenação de Departamento.*

Dimensão	Coord. Depart. (CD)				Teste <i>t-Student</i>	
	Sim (CD1)		Não (CD2)			
	(n=38)		(n=124)			
	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>		
Itens					<i>t</i>	<i>Sig.</i>
<b>Negociação</b>	<b>3.32</b>	<b>.75</b>	<b>3.47</b>	<b>.75</b>	<b>1.06</b>	<b>n.s.</b>
Item 4	2.84	1.24	3.11	1.23		
Item 10	3.87	1.44	3.68	1.29		
Item 15 (invertido)	3.92	1.51	4.21	1.56		
Item 19	2.89	1.39	2.99	1.23		
Item 23	3.08	1.38	3.36	1.29		

Legenda: Valores de média, desvio-padrão (*DP*), diferença de médias (*t*) e grau de significância (*Sig.*) para os grupos de docentes com (CD1) e sem (CD2) experiência nos cargos de coordenação de departamento.

### Hipótese 4

A última hipótese – A percepção dos docentes de EF sobre os processos de negociação em sala de aula varia com o facto desses docentes já terem desempenhado funções de Coordenador de Projetos – foi, igualmente, testada com recurso ao teste *t-Student* para amostras independentes. Da sua análise, percebemos a inexistência de diferenças

estatisticamente significativas ( $t_{(160)}=-.43$ ,  $p=.67$ ) entre os dois grupos de docentes (com e sem experiência no desempenho destas funções), ainda que os últimos apresentem uma percepção dos processos de negociação, ligeiramente, melhor ( $M_{CPj2}=3.48$ ,  $DP=.8$ ) quando comparados com os primeiros ( $M_{CPj1}=3.47$ ,  $DP=.67$ ) (tabela 4).

Tabela 7

*Significância da diferença: Coordenação de Projetos.*

Dimensão	Coord. Projetos (CPj)				Teste <i>t-Student</i>	
	Sim (CPj1)		Não (CPj2)			
	(n=58)		(n=104)			
	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>		
Itens					<i>t</i>	<i>Sig.</i>
<b>Negociação</b>	<b>3.47</b>	<b>.67</b>	<b>3.48</b>	<b>.8</b>	<b>-.43</b>	<b>n.s.</b>
Item 4	3.09	1.25	3.03	1.23		
Item 10	3.86	1.29	3.64	1.34		
Item 15 (invertido)	4.17	1.43	4.13	1.62		
Item 19	2.9	1.13	3.01	1.33		
Item 23	3.33	1.38	3.27	1.28		

Legenda: Valores de média, desvio-padrão (*DP*), diferença de médias (*t*) e grau de significância (*Sig.*) para os grupos de docentes com (CPj1) e sem (CPj2) experiência nos cargos de coordenação de projetos.

Concluída a exposição dos dados estatísticos obtidos na análise efectuada, cabe-me agora terminar, não sem antes reforçar a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre qualquer um dos grupos de docentes estudados, isto é, docentes com ou sem experiência nos cargos mencionados não manifestam percepções dos processos de negociação significativamente diferentes.



# **Capítulo IV- Implicações no Ensino da Educação Física**

## **Implicações para o Ensino da Educação Física**

Como não poderia deixar de ser, parece-nos muito importante que se faça a ponte com a Educação Física e deixar algumas implicações que o estudo revela para a mesma e que tenham particular interesse para o desenvolvimento da nossa área.

O facto do presente estudo revelar a existência de pouca negociação por parte dos professores de Educação Física, tanto dos Professores que ocuparam cargos, como para os que nunca exerceram qualquer tipo de funções, faz com que seja necessário testemunhar os benefícios da mesma, sendo que as ilações e explicações para este tipo liderança irão ser explanadas na Conclusão Final.

Para O'Donovan e Kirk (2007) os processos de negociação aluno/professor de EF devem ter início nos balneários/vestiários, uma vez que a actividade de troca de roupa é frequentemente percebida como negativa, tornando-se uma boa oportunidade para a negociação. Contudo, não só nos balneários, como também na sala de aula, a negociação exerce um importante papel. Sproston (2008) sugere o aumento de empenho e motivação dos alunos, quando, através da negociação, lhes é dada a oportunidade de contribuir activamente para o seu processo de aprendizagem, tornando-se esta mais útil e agradável, quer para alunos, quer para professores (Tsafos, 2009). Do mesmo modo, um outro estudo realizado por Dupont, Carlier, Gérard & Delens (2009), aponta para maiores níveis de autonomia e afinidade/empatia nos alunos que beneficiam de processos de negociação por parte dos seus professores.

Leitão (2010), fala da importância da *participação* como meio inclusivo na Educação Física, tendo a mesma diferentes rostos como assume o autor. Entre os quais, sobressaem do ponto de vista do nosso interesse, “o envolvimento nas actividades propostas pelo professor a toda a turma; envolvimento em actividades curricularmente negociadas entre alunos e professor (...)” (p. 229).

Esta linha de pensamento, remete-nos para um estilo de ensino que nos parece ser mais adequado em comparação com o revelado no estudo, talvez também pelo facto dos docentes de Educação Física se encontrarem marcados por uma Educação Física que não prestigia a profissão, e que faz com que muitos dos seus pares de outras disciplinas ainda vejam a nossa disciplina como uma área lúdica, em que não se trabalha com objectivos, nem finalidades, daí também a rigidez existente nesta amostra.

No que diz respeito a esta temática Leitão (2010), refere que o facto de ser necessário criar um ambiente de aprendizagem amigo do aluno, torna fundamental a problemática dos estilos de ensino adoptados. Mosston e Ashworth citados por Leitão (2010), recorrem a dois tipos de estilos, *direct styles* e *indirect styles*. O primeiro condiz precisamente com o estilo utilizado pelos docentes em estudo, ou seja, as decisões são centradas apenas no Professor, sendo ele a escolher e leccionar as actividades. O segundo estilo, “envolve nomeadamente a descoberta guiada e a resolução de problemas, são proporcionadas aos alunos e aos grupos de trabalho, maiores possibilidades, maiores oportunidades de expressão e iniciativa, na aprendizagem de tarefas, actividades ou jogos (...)” (p. 260).

Wright e Sugden (1999) referidos pelo mesmo autor, consideram que os estilos de ensino que se centram sobretudo no Aluno encorajam mais “os professores de Educação Física a adaptar o envolvimento às necessidades individuais dos seus alunos” (p. 261). Isto leva, a que os Alunos sejam mais participativos na construção dos seus próprios processos de aprendizagem. Os mesmos autores defendem ainda a existência de uma abordagem mista, pois por um lado é bastante importante o desenvolvimento da socialização e do sentido de responsabilidade, não sendo menos verdade que os Alunos com Necessidades Educativas Especiais, bem como os Alunos em geral, necessitam também de um ensino devidamente estruturado.

Como diz Leitão (2010), ao desenvolver um clima de aprendizagem mais amigável e mais centrado no Aluno, o espaço será alargado para que o Aluno possa desenvolver a sua motivação e auto-estima, fazendo com que o mesmo participe de uma forma mais activa nas aulas de Educação Física, pois desenvolvem-se em si sentimentos de competência, sucesso e capacidade em relação às actividades.

Leitão (2010), realça também a dimensão organizacional chamada de *goal structure* de Johnson e Johnson (1997), o que significa que “os alunos podem aprender, esforçar-se por alcançar os objectivos que se propõem alcançar, em ambientes que se estruturam de forma competitiva, individual ou cooperativa” (p. 241). Importa referir que nesta dimensão existe uma negociação de objectivos curriculares e da forma como os Alunos se vão organizar para alcançar esses objectivos. É fundamental que estes objectivos sejam definidos de uma forma mais alargada de modo, a que sejam facilitadores da inclusão e da aprendizagem.

Ilhan Gunbayi (2005), realizou um estudo com o objectivo de perceber quais os estilos de liderança mais utilizados. Neste, os Professores que davam mais ênfase aos objectivos obtiveram os valores mais elevados, ao contrário dos Professores que facilitavam o trabalho. O estudo mostrou também que os Professores estavam ansiosos para poderem definir objectivos mas sem entusiasmo para estruturar e projectar meios para atingir esses objectivos.

Posto isto, parece-nos que os docentes de Educação Física ao criarem um ambiente inclusivo e de negociação, podem retirar grandes proveitos, pois os Alunos empenham-se mais e estão mais disponíveis para realizar as actividades e cumprir com os objectivos propostos por si, sentindo-se assim, parte activa e responsável da sua aprendizagem. Os Professores podem permitir que os Alunos se responsabilizem pela formação de grupos em determinadas ocasiões, negociando eventuais penalizações por maus comportamentos ou por chegarem atrasados, definição de regras ou até mesmo algumas actividades a desenvolver no futuro.

Por outro lado, e não obstante os benefícios da negociação, Frelin e Grannäs (2010) alertam-nos para o facto de que nem sempre este processo ser possível. A negociação depende, também, de determinados factores como as condições físicas (sala, corredor, balneário), temporais e contextuais, que de algum modo podem ser limitadoras deste processo. Apesar disto, concluem Frelin e Grannäs (2010), a negociação permite colocar o foco não só na função do Professor, como também na capacidade do Aluno em ser activo no seu processo educativo, com claras vantagens para ambos.

## **Capítulo V- Considerações Finais**

## Conclusão

Os resultados são claros e é um facto que não vão de encontro ao que procurávamos comprovar, nesta dimensão, em particular os cargos exercidos pelos docentes de Educação Física, que se demonstrou não influenciarem a percepção dos professores sobre os processos de negociação em sala de aula. Não existem pois, diferenças significativas entre o grupo de professores que já exerceu outros cargos e os professores que nunca exerceram qualquer tipo de cargo, sendo até curioso o facto de os valores de negociação dos primeiros ser mais baixo, mesmo que as diferenças apresentadas sejam diminutas.

Isto leva-nos a crer, tendo em conta a bibliografia recolhida, que este facto remete-se apenas para esta dimensão em particular e com esta amostra de professores, o que não acontece no geral como podemos verificar pelas médias existentes nas outras dimensões que se encontram em anexo.

Posto isto, Leitão (2003), realizou um estudo em que na Dimensão – Negociação de Objectivos, a “função que os docentes desempenham parece influenciar a forma específica de perceber a aprendizagem na sala de aula” (p. 15). Pois, o facto de pertencerem a um órgão de gestão da escola parece influenciar a percepção dos docentes sobre a aprendizagem na sala de aula ao contrário do que ocorre com os restantes docentes. Os mesmos docentes apresentam os valores mais elevados, com uma média de 118.7, contra 103.6 dos docentes dos apoios educativos, por exemplo. O que significa que estes têm “uma visão mais optimista sobre a forma como se organizam os contextos sociais de aprendizagem na sala de aula” (p. 15).

Segundo a UNESCO (2004) – como criar um ambiente inclusivo e amigo da aprendizagem (AIAA), existem vários obstáculos para que tal não aconteça na escola. Um desses obstáculos está precisamente relacionado com as funções desempenhadas pelos professores, pois segundo a mesma fonte a mudança requer “energia, abertura e vontade. Se

os professores têm muitas responsabilidades internas ou muitos deveres administrativos na escola além das aulas, tais como reuniões frequentes, podem sentir que não têm tempo ou energia para mudar” (p.15). Esta pode efectivamente ser uma das causas para os professores não estarem também disponíveis para negociar, sabendo que um ambiente inclusivo e amigo da aprendizagem “desenvolve a participação (...)” e as crianças “responsabilizam-se pela própria aprendizagem” (p. 11).

Segundo as conclusões de Rico (2010), o professor hoje em dia desempenha mais funções na escola e muitas das tensões da sua profissão são derivadas do acumular dessas mesmas funções. No desenho do perfil real do professor na actualidade, destacamos o facto de ser necessário “ouvir os alunos, num clima de partilha e de participação” (p. 308). Podendo a dificuldade de exercer a sua autoridade e as tensões derivadas do acumular de funções, influenciar os níveis de negociação existentes na sala de aula.

Já Braz (2005), refere-se ao cargo de Director de Turma em particular, dizendo que cabe aos mesmos “conhecer as necessidades/dificuldades dos alunos e manter uma vigilância apertada sobre os mecanismos gerados da inclusão de todos os alunos” (p. 12). Isto para, que o Director de Turma, como gestor da complexidade humana do grupo-turma, consiga fazer cooperar os alunos e professores, tendo em vista o cumprimento dos objectivos educativos.

Braz (2005), afirma ainda que a aptidão do Director de Turma depende da capacidade do mesmo em combinar todos os factores para se possa manter o rumo definido para a aprendizagem. Para o autor, o facto de aumentar o envolvimento dos intervenientes, no sentido de pertença do projecto, evita que o mesmo se desmembre e não se atinjam os objectivos, sendo este um verdadeiro trabalho de liderança.

Deste modo, e tendo em conta a bibliográfica recolhida, parece-nos que o trabalho de Director de Turma e o desempenho destas funções, desenvolve no professor uma verdadeira capacidade de negociação, derivada do trabalho e do contacto com pais, alunos e professores.



Do mesmo modo que, o facto dos professores terem adquirido experiência de liderança e coordenação faz com que os mesmos tenham uma visão mais realista do que se passa na escola, daí terem uma percepção mais critica em relação ao que se passa na escola.

## **Capítulo VI – Referências Bibliográficas**

## Referências Bibliográficas

- Arivett, D. L., Rust, J. O., Brissie, J. S., & Dansby, V. S. (2007). Special education teachers' perceptions of school psychologists in the context of individualized education program meetings. *Education*, 3 (127), 378-387.
- Brás, J. G. V. (2005). O Labor da Direcção de Turma como uma Estratégia de Desenvolvimento Organizacional. *Gymnasium- Revista de Educação Física, Desporto e Saúde/Departamento de Educação Física Desporto e Lazer da Universidade Lusófona*, 4, 7-17.
- Correia, E. (2005). O Papel do Director de Turma nas suas Múltiplas Vertentes. *Gymnasium- Revista de Educação Física, Desporto e Saúde/Departamento de Educação Física Desporto e Lazer da Universidade Lusófona*, 4, 49-51.
- Cró, M. (2009). Adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais (NEE): formação no ensino superior. *Revista Reflexão & Ação*, 17, 1-26.
- Chicon, J. (2005). Inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. *Faculdade de Educação da USP*. 13-38.
- Dupont, J., Carlier, G., Gérard, P., & Delens, C. (2009). The teacher-student negotiations and its relation to physical education student's motivational processes: an approach based on self-determination theory. *European Physical Education Review*, 15 (1), pp. 21-46.
- Espada, M., Vieira, F., & Rodrigues, L. (2009). A inclusão na educação física escolar: uma (ir)realidade nas escolas do distrito de Setúbal. Universidade do Minho. 4760-4772.
- Felin, A., & Grannäs, J. (2010). Negotiation left behind: in-between spaces of teacher-student negotiation and their significance for education. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (3), pp. 353-369.

- Fitzgerald, H. Jobling, A. & Kirk, D. (2003). Listening to the ‘voices’ of students with severe learning difficulties through a task-based approach to research and learning in physical education. *Support for Learning*, 18, 123-129.
- Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*. 12, 171-204.
- Leitão, R. (2003). Inclusão escolar: a formação em contexto de escola e as representações dos professores sobre as práticas na sala de aula. *Gymnasium – Educação Especial, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 3. 9-18.
- Leitão, R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Vol. 1. Salamanca: Luso-Espanola de Ediciones.
- Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ilhan Gunbayi (2005). Woman and Men Teacher’s Approaches to Leadership Styles. *Social Behavior and Personality*. 33(7), 685-698.
- Maia, B, J, F, C. (2009). *Diferenciação pedagógica em educação física no contexto das necessidades educativas especiais: estudo de caso numa turma regular do segundo ciclo com alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Maia.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics*. (5ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber Análise e Gestão de Informação.
- Melro, J., & César, M. (2005). Escola inclusiva: alguém ou além do pleonismo (educativo)?!. Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia
- Minor, L., Onwuegbuzie, A., & James, A. (2002). Preservice teachers educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers, *The Journal of Educational Research*, 96, 116- 126.

- Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- O'Donovan, T. M., & Kirk, D. (2007). Managing classroom entry: an ecological analysis of ritual interaction and negotiation in the changing room. *Sport, Education & Society*, 12 (4), pp. 399-413.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Rico, M. (2010). *Perfil do professor: a (in)sustentável diferença de ser professor, hoje*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa da Educação Física*, 24/25, 73-81.
- Sanches, I., Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Saorin, J. (2009). Serão realmente especiais as necessidades educativas dos alunos e alunas? a intencionalidade do discurso. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 155-170.
- Schlomer, G. L., Bauman, S., & Card, N. A. (2010). Best practices for missing data management in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57 (1), 1-10.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13. 135-153.

- Silva, M. O. E. (2009). Inclusão e formação docente. *Eccos Revista Científica*, 10 (2), pp. 479-495.
- Sproston, C. (2008). When students negotiate: an action research case study of a year 8 english class in a secondary college in Victoria, Australia. *Education Action Research*, 16 (2), pp. 187-208.
- Stubs, S. (2008). *Educação inclusiva: onde existem poucos recursos*. Portugal, The Atlas Alliance.
- Tsafos, V. (2009). Teacher-student negotiation in an action research project. *Educational Action Research*, 17 (2), pp. 197-211.
- Unesco, Instituto de Inovação Educacional (1996). *Conjunto de materiais para a formação de professores: necessidades especiais na sala de aula*. Portugal: Editorial do Ministério da Educação.
- Unesco. (2004). *Manual 1: como criar um ambiente inclusivo e amigo da aprendizagem*. Unesco.

## **Anexos**

## Anexo 1

### AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

O presente questionário é constituído por um conjunto de afirmações que podem caraterizar o ensino e a aprendizagem, nomeadamente no contexto da sala de aula.

Não há respostas certas ou erradas. As respostas devem reflectir a sua experiência e prática profissional. Utilize para o efeito uma escala de um a seis. Os seis pontos da escala oscilam entre

**Raramente – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – Sistemáticamente**

Não deixe nenhuma afirmação sem resposta. Leia cuidadosamente cada uma das questões, assinalando com uma cruz (X) a opção que lhe parece mais adequada.

O questionário é anónimo e confidencial, a sua participação é muito importante.

**Obrigado pela sua colaboração**

### DADOS BIOGRÁFICOS

**1. Género** F ☐ M ☐

**2. Idade** - 28 anos ☐ 29 - 34 anos ☐ 35-40 anos ☐ 41-50 anos ☐ + 50 anos ☐

**3. Habilitações literárias**

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-Graduação ☐ Mestrado ☐  
Doutoramento ☐

**4. Funções**

Grupo Disciplinar \_\_\_\_\_

Sou ou já fui Diretor de Turma Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Departamento Sim ☐ Não ☐

Integro ou já integrei Conselhos Pedagógicos Sim ☐ Não ☐

Sou ou já fui Coordenador de Projetos Sim ☐ Não ☐

**5. Nível de Ensino que Lecciona**

Pré-Escolar ☐ 1º Ciclo ☐ 2º, 3º Ciclos ☐ Secundário ☐

**6. Experiência Profissional**

- 6 anos ☐ 6 – 10 anos ☐ 11 – 20 anos ☐ 21 – 30 anos ☐ + 30 anos ☐



**7. Há quantos anos trabalha nesta escola?**

- 5 anos ☐ 5 – 10 anos ☐ + 10 anos ☐

**8. Já teve alguma experiência no ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais?**

Sim ☐ Não ☐ Número de Anos \_\_\_\_\_

**9. Na sua infância/juventude teve alguns contatos com pessoas com deficiência?**

Sim ☐ Não ☐

**AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES  
SOBRE A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA  
(ASA-PPP, Leitão, 2012)**

Para responder a este questionário utilize a escala de 1 a 6 que se segue:

**(Raramente) 1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 (Sistematicamente)**

		1	2	3	4	5	6
1	Nas minhas aulas os alunos ajudam-se mutuamente, colaborando uns com os outros.						
2	Partilho com os meus colegas as práticas que desenvolvo na sala de aula.						
3	Sou um parceiro ativo no trabalho de grupo dos alunos, o que me ajuda a conhecê-los melhor.						
4	Nas aulas dou aos alunos a oportunidade de poderem decidir sobre o que querem aprender.						
5	Dou aos meus alunos “mnemónicas”, regras ou princípios, que os ajudam a reter a informação necessária.						
6	Organizo as atividades com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de, por eles, tomarem iniciativas e decisões.						
7	Procuro envolver os alunos na avaliação/reflexão da forma como estudam e aprendem.						
8	Modifico as minhas práticas em função dos feedbacks que os meus colegas me proporcionam.						
9	Na organização das atividades levo em consideração as sugestões dos alunos.						
10	A forma de os alunos se comportarem e trabalharem nas aulas é definida em conjunto entre mim e os alunos.						
11	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham a pares.						
12	Planifico, em conjunto com os meus colegas de disciplina, as atividades a desenvolver nas aulas.						
13	Dou indicações aos meus alunos sobre o que espero deles e porquê.						
14	Nas aulas encorajo a participação ativa de todos os alunos.						
15	Sou eu quem decide sobre as atividades a realizar nas aulas.						
16	Observo as aulas dos meus colegas, tal como eles observam as minhas.						
17	Recorro a situações de aprendizagem em que os alunos trabalham em pequenos grupos.						
18	Falo com os meus alunos sobre os problemas pessoais que apresentam.						
19	As atividades da sala de aula são combinadas entre mim e os alunos.						
20	Partilho, com os outros professores, informações, materiais e recursos.						
21	Nas aulas que antecedem os momentos avaliativos confronto os meus alunos com o desafio de tentarem antecipar ou prever o que vai sair nessas provas.						
22	Nas aulas ajudo mais os alunos que têm maiores dificuldades.						

23	Proponho aos alunos diferentes atividades, podendo estes escolher aquelas em que vão trabalhar.						
24	Dou pistas que ajudam os alunos a distinguir entre informação e informação útil, entre o importante e o acessório.						
25	Nas aulas os alunos passam algum tempo em atividades que gerem de forma mais ou menos autónoma.						

Responda ainda, por favor, usando a escala que se segue, às seguintes questões:

**Anexo 2****Função: Direção de Turma****Normalidade da Distribuição e Homogeneidade de Variâncias****Case Processing Summary**

Função: Direção de Turma		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Dimensão 3: Negociação	não	67	100,0%	0	,0%	67	100,0%
	sim	95	100,0%	0	,0%	95	100,0%

**Descriptives**

Função: Direção de Turma			Statistic	Std. Error
Dimensão 3: Negociação	não	Mean	3,5165	,09329
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	3,3302	
		Upper Bound	3,7028	
		5% Trimmed Mean	3,5062	
		Median	3,6000	
		Variance	,583	
		Std. Deviation	,76362	
		Minimum	2,00	
		Maximum	5,40	
		Range	3,40	
		Interquartile Range	1,20	
		Skewness	,145	,293
		Kurtosis	-,205	,578
	sim	Mean	3,3768	,07642
		95% Confidence Interval for Mean		
		Lower Bound	3,2251	
		Upper Bound	3,5286	
		5% Trimmed Mean	3,3830	
		Median	3,4000	
		Variance	,555	
		Std. Deviation	,74483	
		Minimum	1,60	
		Maximum	5,60	
		Range	4,00	

Interquartile Range	1,00	
Skewness	-,079	,247
Kurtosis	,137	,490

**Tests of Normality**

Função: Direção de Turma		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dimensão 3: Negociação	não	,083	67	,200 <sup>*</sup>	,981	67	,400
	sim	,104	95	,012	,983	95	,254

a. Lilliefors Significance Correction

\*. This is a lower bound of the true significance.

**Test of Homogeneity of Variance**

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Dimensão 3: Negociação	Based on Mean	,023	1	160	,878
	Based on Median	,023	1	160	,880
	Based on Median and with adjusted df	,023	1	159,588	,880
	Based on trimmed mean	,026	1	160	,873

**T-Test****Group Statistics**

Função: Direção de Turma		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Dimensão 3: Negociação	não	67	3,5165	,76362	,09329
	sim	95	3,3768	,74483	,07642

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
									Lower Upper

Dimensão 3: Negociação	Equal variances assumed	,023	,878	1,163	160	,246	,13967	,12007	-,09746	,37680
	Equal variances not assumed			1,158	140,022	,249	,13967	,12059	-,09875	,37809

### Função: Coordenação de Departamento

#### Case Processing Summary

Função: Coordenação de Departamento		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Dimensão 3: Negociação	não	124	100,0%	0	,0%	124	100,0%
	sim	38	100,0%	0	,0%	38	100,0%

#### Descriptives

Função: Coordenação de Departamento			Statistic	Std. Error
Dimensão 3: Negociação	não	Mean	3,4694	,06751
		95% Confidence Interval for Mean	3,3358	
		Lower Bound	3,6030	
		Upper Bound	3,4735	
		5% Trimmed Mean	3,6000	
		Median	,565	
		Variance	,75179	
		Std. Deviation	1,60	
		Minimum	5,40	
		Maximum	3,80	
		Range	1,00	
		Interquartile Range	-,080	,217
		Skewness	-,240	,431
		Kurtosis		
	sim	Mean	3,3211	,12292
		95% Confidence Interval for Mean	3,0720	
		Lower Bound	3,5701	
		Upper Bound	3,3058	
		5% Trimmed Mean	3,2000	
		Median	,574	
		Variance	,75772	
		Std. Deviation	1,60	

Maximum	5,60	
Range	4,00	
Interquartile Range	1,00	
Skewness	,377	,383
Kurtosis	1,330	,750

**Tests of Normality**

Função: Coordenação de Departamento		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dimensão 3: Negociação	não	,093	124	,010	,987	124	,298
	sim	,116	38	,200 <sup>*</sup>	,974	38	,495

a. Lilliefors Significance Correction

\*. This is a lower bound of the true significance.

**Test of Homogeneity of Variance**

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Dimensão 3: Negociação	Based on Mean	,219	1	160	,640
	Based on Median	,263	1	160	,608
	Based on Median and with adjusted df	,263	1	158,350	,608
	Based on trimmed mean	,235	1	160	,629

**T-Test****Group Statistics**

Função: Coordenação de Departamento		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Dimensão 3: Negociação	não	124	3,4694	,75179	,06751
	sim	38	3,3211	,75772	,12292

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Dimensão 3: Negociação	Equal variances assumed	,219	,640	1,062	160	,290	,14835	,13965	-,12744	,42415
	Equal variances not assumed			1,058	61,020	,294	,14835	,14024	-,13207	,42877

## Função: Conselhos Pedagógicos

### Case Processing Summary

Função: Conselhos Pedagógicos		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Dimensão 3: Negociação	não	101	100,0%	0	,0%	101	100,0%
	sim	61	100,0%	0	,0%	61	100,0%

### Descriptives

Função: Conselhos Pedagógicos			Statistic	Std. Error
Dimensão 3: Negociação	não	Mean	3,4912	,07787
		95% Confidence Interval for Lower Bound	3,3367	
		Mean Upper Bound	3,6456	
		5% Trimmed Mean	3,4815	
		Median	3,6000	
		Variance	,612	
		Std. Deviation	,78253	
		Minimum	1,60	
		Maximum	5,60	
		Range	4,00	
		Interquartile Range	1,00	
		Skewness	,139	,240
		Kurtosis	,012	,476
	sim	Mean	3,3410	,08948
		95% Confidence Interval for Lower Bound	3,1620	
		Mean Upper Bound	3,5200	



5% Trimmed Mean	3,3603	
Median	3,2000	
Variance	,488	
Std. Deviation	,69890	
Minimum	1,60	
Maximum	4,60	
Range	3,00	
Interquartile Range	,90	
Skewness	-,358	,306
Kurtosis	-,364	,604

**Tests of Normality**

Função: Conselhos Pedagógicos		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dimensão 3: Negociação	não	,070	101	,200*	,988	101	,516
	sim	,105	61	,092	,972	61	,176

a. Lilliefors Significance Correction

\*. This is a lower bound of the true significance.

**Test of Homogeneity of Variance**

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Dimensão 3: Negociação	Based on Mean	,514	1	160	,474
	Based on Median	,452	1	160	,502
	Based on Median and with adjusted df	,452	1	157,237	,502
	Based on trimmed mean	,514	1	160	,474

**T-Test****Group Statistics**

Função: Conselhos Pedagógicos		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Dimensão 3: Negociação	não	101	3,4912	,78253	,07787
	sim	61	3,3410	,69890	,08948

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differen ce	Std. Error Differen ce	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Dimensão 3: Negociação	Equal variances assumed	,514	,474	1,231	160	,220	,15017	,12198	-,09074	,39107
	Equal variances not assumed			1,266	137,842	,208	,15017	,11862	-,08438	,38472

## Função: Coordenação de Projetos

### Case Processing Summary

Função: Coordenação de Projetos		Cases					
		Valid		Missing		Total	
		N	Percent	N	Percent	N	Percent
Dimensão 3: Negociação	não	104	100,0%	0	,0%	104	100,0%
	sim	58	100,0%	0	,0%	58	100,0%

### Descriptives

Função: Coordenação de Projetos			Statistic	Std. Error
Dimensão 3: Negociação	não	Mean	3,4154	,07824
		95% Confidence Interval for Lower Bound	3,2603	
		Mean Upper Bound	3,5706	
		5% Trimmed Mean	3,4090	
		Median	3,4000	
		Variance	,637	
		Std. Deviation	,79787	
		Minimum	1,60	
		Maximum	5,60	
		Range	4,00	
		Interquartile Range	1,20	
		Skewness	,135	,237
		Kurtosis	,114	,469

sim	Mean		3,4690	,08821
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,2923	
		Upper Bound	3,6456	
	5% Trimmed Mean		3,4766	
	Median		3,6000	
	Variance		,451	
	Std. Deviation		,67179	
	Minimum		2,00	
	Maximum		4,80	
	Range		2,80	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,253	,314
	Kurtosis		-,554	,618

#### Tests of Normality

Função: Coordenação de Projetos		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dimensão 3: Negociação	não	,068	104	,200*	,987	104	,402
	sim	,129	58	,017	,971	58	,180

a. Lilliefors Significance Correction

\*. This is a lower bound of the true significance.

#### Test of Homogeneity of Variance

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Dimensão 3: Negociação	Based on Mean	1,144	1	160	,287
	Based on Median	1,444	1	160	,231
	Based on Median and with adjusted df	1,444	1	156,635	,231
	Based on trimmed mean	1,148	1	160	,286

## T-Test

#### Group Statistics

Função: Coordenação de Projetos	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
---------------------------------	---	------	----------------	-----------------

Dimensão 3: Negociação	não	104	3,4154	,79787	,07824
	sim	58	3,4690	,67179	,08821

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Dimensão 3: Negociação	1,144	,287	-,432	160	,666	-,05352	,12379	-,29800	,19095
Equal variances assumed									
Equal variances not assumed			-,454	135,538	,651	-,05352	,11791	-,28670	,17966

## Anexo 3

### Dimensões João Pacheco

#### Interdependência aluno/aluno

0 cases were removed due to missing data			
<b>Grand Mean</b>	4,722		
<b>N</b>	158		
<b>nívelensino5(group)</b>	<b>N</b>	<b>Group Mean</b>	<b>Std Deviation</b>
<b>1º Ciclo</b>	44	4,823	,522
<b>2º e 3º Ciclos</b>	77	4,647	,666
<b>Secundário</b>	37	4,757	,450

#### Interdependência professor/aluno

0 cases were removed due to missing data			
<b>Grand Mean</b>	4,409		
<b>N</b>	158		
<b>nívelensino5(group)</b>	<b>N</b>	<b>Group Mean</b>	<b>Std Deviation</b>
<b>1º Ciclo</b>	44	4,695	,603
<b>2º e 3º Ciclos</b>	77	4,361	,670
<b>Secundário</b>	37	4,168	,734

#### Negociação

0 cases were removed due to missing data			
<b>Grand Mean</b>	3,210		
<b>N</b>	158		
<b>nívelensino5(group)</b>	<b>N</b>	<b>Group Mean</b>	<b>Std Deviation</b>
<b>1º Ciclo</b>	44	3,673	,901
<b>2º e 3º Ciclos</b>	77	3,179	,829
<b>Secundário</b>	37	2,724	,664

## Meta-Aprendizagem

<b>Grand Mean</b>	4,382		
<b>N</b>	158		
<b>nívelensino</b> lecionado5(group)	<b>N</b>	<b>Group Mean</b>	<b>Std Deviation</b>
<b>1º Ciclo</b>	44	4,568	,699
<b>2º e 3º Ciclos</b>	77	4,408	,730
<b>Secundário</b>	37	4,108	,788

## Interdependência professor/professor

<b>Grand Mean</b>	3,994		
<b>N</b>	158		
<b>nívelensino</b> lecionado5(group)	<b>N</b>	<b>Group Mean</b>	<b>Std Deviation</b>
<b>1º Ciclo</b>	44	4,182	,828
<b>2º e 3º Ciclos</b>	77	3,982	,773
<b>Secundário</b>	37	3,795	,669